

Desafíos y estrategias inclusivas respecto de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

❖ **CHACÓN, EDGARDO DANIEL** | sirchacon@yahoo.com.ar

❖ **NUGOLI, SOLANGE CAROLINA** | solange@nugoli.com

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

RESUMEN

En el marco de la convocatoria para las Segundas Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, compartimos diversas estrategias académicas surgidas y desarrolladas en el contexto áulico de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (materia inicial obligatoria a la carrera de abogacía), en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

De este modo, reflexionando respecto de nuestras propias intervenciones, en el marco una filiación institucional pública, nos hemos propuesto el diseño de prácticas docentes propias que atiendan a facilitar al acceso y permanencia, de los alumnos ingresantes, en especial para aquellos que provengan de hogares sin antecedentes universitarios y de escasos recursos económicos.

En este contexto, intentamos no perder de vista las condiciones que circunscriben el anhelo de una persona por estudiar o completar su formación -en el caso universitaria- y las vicisitudes que presenta el devenir inevitablemente si necesitara trabajar, para obtener un «sustento económico» a fin de hacer frente entre otros a los gastos que requiere estudiar, pues entendemos que corresponde distinguir, sí simplemente con sanas ambiciones educativas a fuerza de sus propios méritos, por más pobre que fuera, tendría igualdad de oportunidades para hacer de sí mismo lo que quisiera o resulta una rareza que los hijos de la pobreza puedan traspasar el «techo de chapa» de su origen social a través de la educación y obtener un ascenso en la escala social.

En un mundo donde la inclusión escasea, observamos como la pobreza atrapa a las personas en un círculo del cual es muy difícil de salir: pues aquellos que no tienen garantizadas sus necesidades básicas cotidianas se encuentran obligados a pensar obcecadamente en ese día a día y están más condicionados para enfocarse en el largo plazo. No podemos dejar pasar que la Universidad, desde la recuperación de la democracia en nuestro país, ha sido un ánfora que permaneció inmune a las políticas desarrolladas en los últimos años por los gobiernos de turno, sin embargo, no logro cambiar, aquella utopía de la igualdad de oportunidades educativas, pues sin lugar a dudas todavía sigue siendo eso: una utopía. Transformarla en más inclusiva, es responsabilidad de todos, pero más aún de quienes tenemos esas necesidades satisfechas y el compromiso de educar. Por ello, analizamos estos contrastes en el ámbito de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (Ex Curso de Adaptación Universitaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales).

PALABRAS CLAVE: Ingresantes, Inclusión.

INTRODUCCIÓN

Recogiendo experiencias, en ocasiones turbulentas, realizamos un análisis sobre las propias prácticas docentes en el devenir de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales materia inicial y obligatoria de la carrera de abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional de La Plata.

De este modo, ensayamos una mirada crítica y reflexiva del método académico utilizado a fin de facilitar el acceso, y sobre todo la permanencia de los estudiantes que ingresan a la carrera de abogacía, en especial de aquellos que poseen escasas herramientas para la construcción del llamado “oficio del estudiante”¹⁵² (Ibarra y Szychowski 2015) o no poseen antecedentes familiares universitarios.

Así, intentamos “deconstruir los modelos que interiorizamos a lo largo de nuestra trayectoria formativa para construir nuevos modelos que estén más en consonancia con las necesidades sociales”¹⁵³ visualizando cómo la intervención docente puede contribuir en la

permanencia del estudiante en la universidad, evitando una reproducción poco reflexiva del trabajo docente que en ocasiones importa una utilización errónea de las herramientas que tenemos a disposición.

Estamos convencidos que transformar una universidad de pocos en un ámbito inclusivo, es responsabilidad de todos, por ello resulta importante que los docentes nos replanteemos las prácticas de enseñanza que adoptados en el proceso de aprendizaje, pues tenemos la competencia de enseñar y el compromiso de educar a personas. En este sentido, vale señalar que *“las situaciones que afrontan los profesores se conciben (...) como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto”* Pérez Gómez, Ángel (1993: 11). Por ello, la propuesta es adoptar una actitud crítica y reflexiva que importe un análisis sobre nuestra actividad profesional, para luego reconocer el múltiple papel del docente en la enseñanza y como actor social, el cual lo ubica como motor de cambio.

Por dichas razones, anclados en estos contrastes, recogemos en el ámbito de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales las prácticas áulicas de intervención, para mejorarlas a través de un análisis crítico y reflexivo, el cual nos permita reconstruirlas y reconstruirnos como docentes, generando un marco inclusivo propio de una universidad pública.

LAS PRACTICAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Luego de un profundo análisis de las prácticas docentes en la asignatura de la que formamos parte en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, hemos observado que como docentes tenemos un predominio casi monopolístico de las mismas. Estas consisten en su mayoría en la enseñanza a través de la clase magistral, en ella, un docente totalmente solitario se instala en el frente del aula para hablar a un grupo de estudiantes que permanece impávido ante sus palabras, un discurso casi monologado con el que se pretende que alumno aprenda.

La clase consiste, cada vez, en la exposición de un tema, el cual, corresponde a los contenidos del programa de la asignatura. La misma se realiza usualmente de manera monótona, sin intervención de los estudiantes, salvo alguna pregunta aclaratoria, y menos aún con la cooperación de los mismos para la construcción del conocimiento que se pretende transmitir.

Así, el docente permanece a lo largo de la clase siempre en el frente del aula, sentado o parado como si se ejerciera de esa manera cierto control o ello le diera alguna clase de autoridad, dirigiéndose a los alumnos con un tono invariable de voz.



Poco se utiliza la imagen como recurso y, con ello, lo visual a fin de facilitar el proceso de conocimiento, es más, excepcionalmente se vale del pizarrón, pues todo prácticamente se ciñe a la palabra del docente, la exposición verbal es el centro de las prácticas de enseñanza.

El rol del docente se ciñe con exclusividad en transmitir saberes académicos, pues su formación únicamente lo habilita para ello, carece de herramientas didácticas que le permitan adaptarse a la contemporaneidad de los estudiantes. Ello lo invita a hacer reiteradas reminiscencias a tiempos pasados y “mejores”, en donde los alumnos presentaban una calidad y preparación “superior”. Esto responde a un modelo mimético, que se replica a través de los años como práctica docente y se extiende como permanente por las aulas.

En el aula se ubica en el micro espacio que sólo él puede ocupar, en tanto se concibe a sí mismo como el único de los sujetos involucrados en la relación didáctica con capacidad para transmitir el conocimiento, observando un respaldo razonable en el hecho de que es él quien

está a cargo de la clase. Esta concepción, lo deshumaniza poco a poco y lo lleva a considerar al alumno como vaso vacío para llenar (educación bancaria, decía Freire 1968).

El ambiente áulico como espacio pedagógico es simultáneo, homogéneo, frontal, muy poco individualizado y humanizado, lo que frente a grupos numerosos de estudiantes, (cuarenta y cinco, sesenta en ocasiones aún mayor) otorga complejidad al proceso de aprendizaje, pues no permite que el docente advierta las problemáticas que pudiese atravesar cada alumno (nivel social o académico, situaciones personales o laborales, entre otras), menos aún indagar si se trata de estudiantes que integran la primera generación que accede a la educación superior, por el contrario marca gran distancia, homogeniza y hasta, porque no, invisibiliza¹⁵⁴.

Es significativo destacar que las sillas, en muchos casos, están unidas y no pueden desplazarse, cuando no es así se las ubica orientadas hacia “adelante” donde se encuentra ese micro espacio que crea el docente.



En este contexto, la evaluación cumple con los mismos parámetros, en tanto es típicamente tradicional tendiente sólo a certificar saberes, predominante escrita y destinada únicamente a aprobar o desaprobar al alumno conforme este cumpla o no con ciertas pautas (poco claras para el docente y en su mayoría desconocidas para los alumnos), por ello resulta desintegrada del proceso de aprendizaje (Celman, 1998), se ancla al culmino de los ciclos educativos teñida de un efecto sorpresa que importa no saber las pautas que guiaran la evaluación sino hasta el final de un ciclo.

La evaluación y análisis de los mecanismos evaluativos, definitivamente no existen.



De esta manera, se empodera al docente transformándolo más en un juez que en un maestro, convirtiendo al estudiante en acusado que debe acreditar que puede reproducir los conocimiento para poder aprobar, importando más una acreditación memorística de leyes, artículos y decretos que un análisis concienzudo de las herramientas normativas que el futuro profesional tendrá a disposición. Esta distorsión del proceso educativo, obliga a los alumnos a

estudiar para preparar pruebas, no para saber y aprender cómo los instrumentos jurídicos entran en juego en contextos sociales reales, donde la política y factores culturales aportan importantes elementos al quehacer diario del abogado.

En razón de lo precedentemente expuesto lo histórico, social y cultural tiene un vasto predominio para la transmisión del conocimiento, del cual surge un perfil de docente mimético con características conservadoras que poco se anima a modificar en el aula. Esto, por supuesto impacta directamente en el proceso de aprendizaje, donde el docente tiende a adoptar una postura pasiva lejana de cualquier innovación, ya sea por miedo, incapacidad o comodidad.

Por último, en el aspecto institucional se advierte que el discurso formal imperante impulsa y proclama una política de inclusión basada en una democratización de la educación (vertical y horizontal). Sin embargo, ella no se acompaña de recursos humanos y estructurales que la hagan sustentar otorgándole viabilidad, transformándola, de este modo, en un proyecto ambicioso sin contenido. En consecuencia, presenciamos la deserción, el abandono de cursadas y la desaprobación sistemática de las materias llamadas “filtro”.

Por otro lado, si bien un análisis profundizado del curriculum formal excedería el marco del presente, corresponde señalar que a pesar de su reciente reforma (Gajate, 2016) no se adecua a las necesidades de los nuevos alumnos que acceden a la universidad.

En relación a la capacitación del cuerpo docente, se advierte que la misma no es requisito para acceder a la docencia y más aun no es tenida en cuenta para el acceso a cargos docentes. Entendemos que esta cuestión actúa en detrimento de aquel docente con voluntad de impulsar algún tipo de práctica innovativa, estas a menudo se consideran como un ataque al status quo dado en perjuicio del “poder” del docente a cargo. La invitación, en la mayoría de los casos es a someterse y procurar conservar “todo como está”.

Las condiciones descritas hacen que el proceso de aprendizaje no deje espacio para la construcción del conocimiento, resulte deshumanizado, sin participación tendiente a una formación típicamente académica

PRÁCTICA DOCENTE PLANIFICADA Y LA IMPORTANCIA DE LA CLASE

Conforme consideráramos a través del análisis precedente, si queremos que nuestras prácticas tiendan a la inclusión y permanencia de los alumnos en la universidad, especialmente de aquellos que se muestran más inermes frente al nuevo desafío, es necesario planificar una práctica de enseñanza diferente, tenemos que generar con ella un cambio, reconstruyendo las prácticas desde la puesta en crisis de las vigentes.

Entendemos que también es preciso reinventar nuestro rol docente, para mejorar, adaptar e innovar las prácticas, pues el docente debe reconstruirse, formarse para formar y adecuarse a la contemporaneidad en que le toca enseñar. Ello importa un trabajo consiente y cotidiano sobre su qué hacer diario, pues es el instrumento de las herramientas metodológicas. Lo que se justifica en tanto, los métodos de intervención, son como guías, la indicación de un camino, un modo de aproximación, y no un conjunto de certezas.

Ello así, es indispensable planificar la clase apropiar las prácticas a objetivos estrechamente vinculados con la evaluación.

Frente a este contexto, nos hemos propuesto aplicar prácticas en las que prevalezca la confianza entre los alumnos y el docente, como una apuesta hacia futuro (“Teoría de la confianza” de Cornu, 1999), fijando como norte (en tanto se trata de una materia inicial) el acompañamiento permanente en la evolución del alumno, durante el transcurso del currículum de la materia.

Al respecto Cornu señala que *“La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse por el no-control del otro y por el tiempo”*. (Cornu, 1999:)

En tal sentido, comenzamos por desestructurar el aula formamos entonces un semicírculo, herradura o especie de reunión eclesial en donde todos podemos vernos a la cara, compartir y especialmente escucharnos. El aprendizaje es recíproco, en tanto cada integrante es invitado a transmitir conocimiento y los docentes nos transformamos simplemente en guías.



El entorno físico del aula, influye y condiciona el comportamiento de los estudiantes; consecuentemente, incide en el proceso de conocimiento. Además del ambiente áulico, cobra relevancia el entorno psicosocial capaz de favorecer (o desfavorecer) las relaciones interpersonales. Pues en los grupos en donde se crea un espacio cálido, permisivo, democrático y participativo parece haber mayor motivación para trabajar y mayor satisfacción, los estudiantes y el grupo son más “productivos”. Asimismo, observamos mejoras empáticas en las relaciones que se revelan con actitudes de compañerismo, cordialidad y cooperación, fluyendo así el pensamiento y la creatividad.

De este modo, los docentes dejamos de ser el centro de la escena y pasamos a integrar un proceso de aprendizaje cooperativo¹⁵⁵, ya no ocupamos el lugar del profesor que habla en el frente (echado hacia atrás de manera que parece que fuera a caerse de espaldas) sino que la

intención es que seamos alguien más cercano que escucha, aporta, explota capacidades, se preocupa por los alumnos (humanización) y transmite experiencia sin perder el rol docente.

Finalmente, coincidiendo con Cornu, la propuesta es embarcarnos en una aventura por el alumno, a través de la cual podamos despertar intereses y capacidades, procuramos que el sienta que puede y que tiene a un docente en quien confiar, porque este confía en él.

Pensamos, que vale el esfuerzo y recuperamos la idea de Jaques Ranciere (2007), quien en el relato del Profesor Joseph Jacotot y la enseñanza de Telémaco demuestra que los estudiantes son capaces de comprender por sí mismos, que tienen que usar su propio método para aprender, pues “todos los hombres tienen una inteligencia igual”. En tal sentido, el maestro emancipador tiene que otorgarles libertad en su aprendizaje y apostar a que la fuerza de la seducción de su planteo pueda ser más potente que la mera autoridad.

Es necesario entonces que el docente abandone el lugar de un simple disertante, para que los alumnos no sólo desarrollen la habilidad de escuchar y repetir. Entendemos que la realidad imperante exige formar profesionales que puedan desarrollar herramientas para cambios cotidianos, desafíos de la sociedad del conocimiento. Para ello, es necesario impulsar el desarrollo de intelectuales que les permitan seguir aprendiendo e integrarse a equipos de trabajo.

A tales fines, resulta imperioso reflexionar en relación al modo en que construimos la clase, cómo se seleccionan los conocimientos, cómo se presentan los mismos al alumno y qué actividades son las más indicadas para lograr los objetivos del programa. Se pretende, la construcción de una clase que ofrezca las herramientas necesarias para revisar, desarrollar y fortalecer la práctica docente.

A fin de cambiar el eje de la clase proponemos basar nuestras prácticas docentes en la corriente pedagógica basada en la “teoría del conocimiento constructivista”, que postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El constructivismo educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por

el "sujeto cognoscente"). El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

La perspectiva constructivista de David Ausubel, sostiene que el aprendizaje es significativo o sea que el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen. Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado. Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Es decir, que ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal en el que consta en los planes de estudio, ni el viejo conocimiento queda inalterado. A su vez, la nueva información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos.

CONCLUSIONES

De lo hasta aquí analizado entendemos que el camino recién comienza, pero estamos convencidos que queremos sumarnos a un proceso de innovación diseñando estrategias académicas que atiendan el problema de acceso y permanencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Por ello, entendemos que trabajar (en la primera materia de la Facultad) con prácticas docentes que permitan a los alumnos conocer y manejar las herramientas que permitan superar los desafíos impone la institución es un modo de lograr nuestro objetivo.

Así es que concebimos la creación de una práctica evaluativa integrada al proceso de aprendizaje, que no sea exclusiva de conocimientos teóricos como una propuesta que avanza en su desafío a la forma tradicional y evaluativa de nuestra Facultad.

Trabajamos en conjunto porque existe una "intencionalidad" que nos impulsa, esta es la universidad incluya, incluso a aquellos excluidos.

Finalmente, en tanto proceso, ponemos de resalto que esta práctica se encuentra en continua crítica, y abierta a una mejora continua de la mano del docente que lee el trabajo y del alumno que trabaja en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. (2016). "Tradiciones de enseñanza, de aprendizaje y evaluación. Dos puntos de vista, dos modos de actuación". *Revista Trayectorias Universitarias*, Volumen 2, N° 2 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>. (Consultado el 13/02/2018).
- Carlino P. (2004). "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable". *Acción Pedagógica* Vol. 13, No. 1. Argentina.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2011). "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos" en Elichiry, Nora (coord.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc. Cap.6.
- Gajate R. M., Lezcano, J. M. y Pedragosa, M. A. (2016). "Reforma del plan de estudios de Abogacía. Innovaciones y desafíos". 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. *Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Ibarra, M. I. y Szychowski, A. (2015). "La construcción del Oficio de Estudiante Universitario. Reflexiones y estrategias. Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Curso de Adaptación Universitaria". *Universidad Nacional de La Plata Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Secretaría de Asuntos Académicos*. Buenos Aires.
- Cornu, L. (1999). "Confianza en las relaciones pedagógicas". Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/105.%20Cornu,%20La%20confianza%20en%20las%20relaciones%20pedagogicas.pdf>
- Moreno, T. (2011). "Frankenstein Evaluador". *Revista de la Educación Superior*. Volumen XL (4) N. 160. Argentina. Octubre-Diciembre de 2011.
- Pérez Gómez, A. (1993). "La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores", *Universidad De Málaga, España*.
- Ranciere, J. (2007). "El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Boaventura de Sousa, S. (2005). "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". Buenos Aires.

Freire, P. (1975). "Pedagogía del oprimido" México: Editorial Siglo XXI.

¹⁵² Esta construcción importa preguntarse: cuándo estudiar (organización de horarios con antelación); dónde estudiar; con quién o quiénes; y con qué técnicas de estudio.

¹⁵³ <https://www.youtube.com/watch?v=sU2UKDPb6yQ> (último ingreso 21/11/2017)

¹⁵⁴ Definición ampliamente utilizada en las ciencias sociales para designar una serie de mecanismos culturales que lleva a omitir la presencia de determinado grupo social.

¹⁵⁵ El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva (análisis de textos, exposición de temas, investigación y evaluación).